

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. Ярославль, 1986.
2. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. СПб, 1992.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983.
4. Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, игры, упражнения. СПб., 1996.
5. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. М., 1999.
6. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990.
8. Захаров В.П., Веретенникова О.Р. Особенности психологического воздействия в ролевых играх // Психологическое воздействие на личность и группу. Сб. науч. тр. Иваново, 1989.
9. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг: Учеб. пособие. Л., 1989.
10. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. М., 1977.
11. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
12. Ковалев Г.А. Механизмы и эффекты процесса активного социального обучения // Вопросы психологии межличностного познания и общения. Сб. науч. тр. Краснодар, 1983.
13. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
14. Она же. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
15. Левин Г., Рамберг Р. Образование, труд и занятость в развитых странах // Перспективы: Вопр. образования. 1990, № 2.
16. Левина М.М., Меженцев О. О технологической регуляции профессионального самоопределения студентов педагогических вузов // Психологические аспекты гуманизации педагогического процесса. Ярославль, 1991.
17. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
18. Лоос В.Г. Об активных методах в психологической подготовке руководителей и педагогов // Психол. журн. 1982. Т. 3. № 5.
19. Макишанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге: Кат. Ч. 1. СПб., 1993.
20. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
21. Миккин Х. Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей // Человек, общение и жилая среда. Таллин, 1986.
22. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
23. Петровская Л.А. Развитие компетентности общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию. М., 1996.
24. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982.
25. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А.Петровской. М., 1993.
26. Сластенин В.А. Перестройка педагогического образования в СССР // Перспективы: Вопросы образования. 1990, № 2.
27. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов, 1966.
28. Целикова В.В. Создание модели социально-психологического тренинга как предпосылка его эффективности // Журн. практ. психолога. 1996. № 2.
29. Щербаков А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология труда и личности учителя: Сб. научн. тр. Л., 1976.

Г.А.Глотова, Л.В.Карапетян

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПЕДАГОГА

Большое внимание в психологии и педагогике уделяется личностным качествам педагога, влияющим на педагогическую деятельность (Б.Г.Ананьев, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, В.А.Якунин и др.[1; 16; 20; 31]). Все исследования свидетельствуют о напряженности, стрессоген-

ности данной деятельности, каждый из структурных компонентов которой предъявляет высокие требования к стрессоустойчивости педагогов, что связано с систематическими ситуациями оценки, частыми и длительными контактами с учащимися, родителями, педагогами, малозаметностью результатов для внешнего восприятия, снижением престижности педагогического труда, высокой вероятностью возникновения деловых и межличностных конфликтов и др. Особую актуальность исследование стрессоустойчивости приобретает при изучении и решении задач повышения эффективности педагогической деятельности преподавателей учреждений среднего профессионального образования, в частности, педагогических колледжей. В условиях реорганизации педагогических училищ в колледжи, обеспечивающие повышенный уровень образования, работающие там преподаватели попали, помимо универсальных стрессоров, присущих учебному заведению любого уровня и типа, еще и под влияние специфических стрессоров, обусловленных уникальностью нового типа образовательного учреждения. В результате, например, в одном из обследованных колледжей педагогический коллектив во время реорганизации обновился на 30 %.

Исследование стрессоустойчивости педагога может осуществляться на двух основных уровнях — 1) всеобщем — «педагог как человек», и 2) особенном — «педагог как профессионал». На первом из этих уровней могут быть выделены, по Б.Г. Ананьеву [1], подуровни педагога как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. На втором уровне — педагога как профессионала — данные подуровни приобретают особенную форму своего проявления непосредственно в педагогической деятельности.

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ИНДИВИДА

Анализ зарубежных исследований позволяет охарактеризовать стрессоустойчивость педагога с точки зрения различных теорий и моделей стресса. 1) стрессоустойчивость педагога с позиции биологического подхода (модель общего адаптационного синдрома Г.Селье, генетически конституциональная модель J. Fuller, W. Thompson, модель предрасположенности к стрессу P. Parsons) можно характеризовать как генотипически и фенотипически обусловленные защитные стратегии функционирования организма педагога, резервы его адаптационных возможностей, связанные с механизмами гомеостатического и поведенческого реагирования в ответ на стрессовые воздействия профессиональной среды [26; 35; 42]; 2) стрессоустойчивость педагога с позиции интегративных подходов (системная модель Wiener, интегративная модель R.Scott, A.Howard) можно рассмотреть как стремление педагога к комфортному уровню функционирования, то есть как способность его организма к саморегуляции, восстановлению оптимального состояния и уровня деятельности в изменившихся внешних профессиональных или внутренних условиях [38; 44]; 3) стрессоустойчивость педагога с позиции психодинамического подхода (психоаналитическая модель З. Фрейда, модель психосоматического симптомообразования F.Alexander, психосоматико-психоаналитическая модель R.Grinker, J.Spligel, модели J.Janis, H.Wolff и др.) можно связать с наследственной обусловленностью оптимального уровня стресса и представить как эмоциональные и когнитивные возможности переживания педагогом травматических событий, физиологические за-

щитные реакции организма, способствующие предотвращению развития заболеваний, механизмы психологической защиты, позволяющие воспринимать стрессовые стимулы не как угрожающие, а как требующие разрешения, то есть как интеграцию физиологических и психологических механизмов, обеспечивающих защитное поведение педагога в стрессовых ситуациях, возникающих в педагогической деятельности [28; 32; 36; 40; 45]; 4) стрессоустойчивость педагога с позиции различных вариантов психологического подхода (условно-рефлекторная модель Дж. Уотсона, когнитивная модель Р. Лазаруса, междисциплинарная модель Н. Basowitz, ресурсная модель S. Hobfoll) будет представлять собой отношение к факторам внешней среды, реакцию тревоги на угрозу неудовлетворения основных нужд, предвосхищающую реакцию и субъективную познавательную оценку угрозы, выработку стратегии избегания стрессового воздействия, умение управлять эмоциями, сохранять и быстро восстанавливать затраченные ресурсы, овладевать вызывающими тревогу обстоятельствами педагогической деятельности [18; 33; 37; 43]; 5) стрессоустойчивость педагога с позиции социального подхода (B. Dohrenwend, J. Ivancevich, M. Matteson, D. Mechanik и др.) можно рассмотреть как использование личных, социальных и культурных средств и способов борьбы со стрессовой ситуацией и вызванными ею чувствами, как психологические и физиологические способности организма педагога противостоять социальным факторам [34; 39; 41]; 6) стрессоустойчивость педагога с точки зрения теорий профессионального стресса (М. Дэвидсон, Ф. Калимо, Л. Купер, С. Касл, Л. Леви, Т. Мейман и др.) может быть охарактеризована как поведенческие и личностные свойства и способности организма педагога к выбору эффективной стратегии адаптации в профессиональных ситуациях и конфликтах внутреннего или внешнего происхождения, что обеспечивает возможность противостоять факторам, являющимся источниками профессионального педагогического стресса [10; 11; 17; 19].

В целом, в различных концепциях стресса и стрессоустойчивости затрагиваются механизмы жизнедеятельности, которые могут быть упорядочены следующим образом: 1) механизмы базальной жизнедеятельности; 2) механизмы движения; 3) адаптационно-защитные (эмоциональные) механизмы; 4) анализаторно-отражательные (сенсорно-перцептивные и когнитивные) механизмы; 5) орудийно-отражательные и орудийно-преобразовательные (внешние, социокультурные и интериоризованные) механизмы [4]. Индивидуальные особенности функционирования каждой из разновидностей механизмов вносят свой вклад в стрессоустойчивость как системное качество педагога.

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ЛИЧНОСТИ

В отечественной психологии исследованию стрессоустойчивости педагогов посвящены работы А. А. Баранова, Г. Ф. Зарембы, Л. М. Митиной, С. В. Субботина и др. [2; 6; 22; 27]. Так, А. А. Баранов показал, что особенности стрессоустойчивости влияют на уровень профессионального мастерства в педагогической деятельности, а С. В. Субботин выявил, что уровень стрессоустойчивости педагога сказывается на личностных особенностях учащихся. Анализ представленных в литературе взглядов позволяет сделать вывод, что на стрессоустойчивость в педагогической деятельности оказывают влияние свойства нервной системы, свойства темпера-

мента, педагогические способности, система мотивов, характер и самооценка педагога. Исследования Н.А.Аминова, А.А.Баранова, Б.А.Вяткина, С.А.Исюмовой, Е.П.Ильина, А.А.Коротаяева, Л.М.Митиной, С.В.Субботина [2; 3; 8; 9; 14; 22; 27] свидетельствуют о том, что свойства темперамента и нервной системы педагога, выступая существенным фактором как выбора профессии, так и закрепления в ней определенных стереотипов, формирования индивидуального стиля педагога, могут сказываться на степени его стрессоустойчивости в педагогической деятельности. Исследования Н.В.Кузьминой, Л.М.Митиной, А.А.Реана свидетельствуют о том, что более устойчивым к воздействию стрессогенных факторов профессиональной среды педагога делает наличие специальных педагогических способностей [16; 22; 24]. По данным А.А.Баранова, успешное противодействие стресс-факторам зависит от превалирования внутренней мотивации над внешней. Система доминирующих мотивов педагогической деятельности образует педагогическую направленность, которая, по мнению А.К.Марковой, проявляется в стремлении стать, быть и оставаться педагогом, помогает преодолевать препятствия и трудности в педагогической деятельности, повышая, таким образом, профессиональную СУ педагога. По мнению А.А.Реана и С.В.Субботина, такие черты характера педагога, как терпимость, интернальность, положительное отношение к педагогической деятельности и ее участникам, а так же к себе как к субъекту педагогической деятельности могут позитивно влиять на СУ в педагогической деятельности. А.А.Баранов, Л.М.Митина, указывают, что педагог, обладающий адекватной самооценкой, считает себя способным справиться с различными профессиональными ситуациями и проблемами. тогда как педагог с низкой профессиональной самооценкой испытывает чувство незащищенности перед стресс-факторами, негативно воспринимает окружающий мир через призму своих переживаний и тревог, нередко обращается к авторитарному стилю как средству психологической защиты, что отрицательно сказывается как на его эмоциональной сфере, так и на эффективности педагогической деятельности [2; 22]. А.И.Захаров отмечает, что лица с низкой самооценкой отличаются склонностью к психологической изоляции, социальной пассивностью и неадаптивностью. Их неуверенность продуцирует выраженную безынициативность в поведении, порождаемую стремлением избежать возможной неудачи [7]. Л.М.Митина говорит о том, что педагог, обладающий адекватной самооценкой, убежден, что столкнувшись с трудностями, одолеет их, не теряя присутствия духа, он не склонен воспринимать себя как неудачника, он чувствует, что нужен другим людям. А.А.Баранов указывает на то, что у педагогов, позитивно воспринимающих себя, повышается уверенность, удовлетворенность профессией и эффективность педагогической деятельности, такие педагоги стремятся к самореализации. Понимание слабых сторон своего труда, намерение их исправить, не разрушает общей положительной самооценки, а значит повышает уровень стрессоустойчивости педагога [2].

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Стрессоустойчивость педагога как субъекта деятельности может рассматриваться в двух аспектах: а) как общая стрессоустойчивость,

связанная с осуществлением им процессуальных и функциональных компонентов любой деятельности; б) как профессиональная стрессоустойчивость, проявляющаяся в особенностях реализации процессуальных и функциональных компонентов профессиональной (в данном случае, педагогической) деятельности.

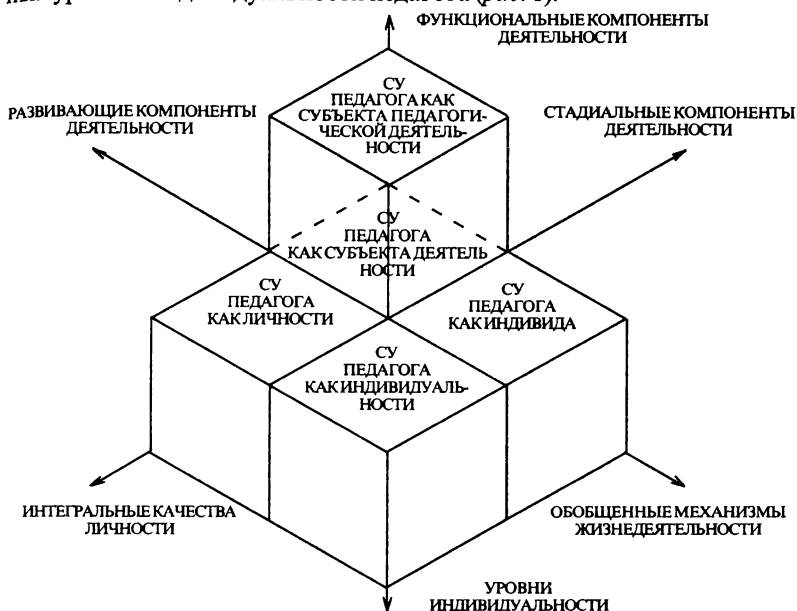
В последнем случае стрессоустойчивость необходимо анализировать в контексте различных подходов к рассмотрению структуры педагогической деятельности: функционального (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова [16; 20]), процессуального (стадиального) (В.А. Якунин [31]), развивающего (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман [5; 27; 28]). С точки зрения функционального подхода стрессоустойчивость в педагогической деятельности проявляется в механизмах осуществления таких ее компонентов, как проектировочный, гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный, аналитико-результативный. С позиции процессуального (стадиального) подхода стрессоустойчивость педагога оказывает влияние на эффективность прохождения этапов целеполагания, прогнозирования, информационного этапа, этапа принятия решений, организации и исполнения, общения и коммуникации, контроля и коррекции. Представляется возможным также рассматривать педагогическую деятельность, используя идеи теории развивающего обучения. Это позволяет в процессе обучения и тренинговой работы с педагогами, направленной на повышение стрессоустойчивости, формировать у них механизмы планирования, анализа, моделирования и рефлексии, которые в дальнейшем могут быть перенесены в педагогическую деятельность и использованы для решения задач трансляции данных механизмов от педагога к учащимся.

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Б.А. Вяткин, С.В. Субботин рассматривают СУ как многокомпонентное качество, определяемое структурой интегральной индивидуальности, являющееся признаком гармоничности, сбалансированности данной структуры, то есть как индивидуальную психическую способность, заключающуюся в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, влияющую на успешность деятельности [3; 25]. Стрессоустойчивость в педагогической деятельности, по Г.Н. Кассилу, Л.А. Китаеву-Смыку, Ф.П. Космолинскому, М.Н. Русалову, может быть описана как интегральная характеристика, включающая психический, биохимический, электрофизиологический, поведенческий и др. уровни, как способность организма к защите посредством единых нейрогуморальных и внутриклеточных механизмов регуляции, то есть как создание нового уровня адаптации в ответ на изменившиеся условия [12; 13; 15; 25]. Уровневый подход к изучению индивидуальности реализуется также в работах Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина, Г.А. Аминова, А.Г. Асмолова, Т.В. Великжаниной и др. [1; 21; 23]. В уфимской нейропедагогической школе Г.А. Аминова выделяются такие уровни индивидуальности человека, как социально-психологический, личностный, психодинамический, нейродинамический, психоэнергетический, уровень метаболизма, психогенетический уровни [23].

На основе рассмотренных выше идей отечественных и зарубежных авторов может быть построена модель стрессоустойчивости педагога,

учитывающая ее взаимосвязи с а) обобщенными механизмами жизнедеятельности педагога как индивида; б) различными интегральными качествами педагога как личности; в) механизмами осуществления основных компонентов педагогической деятельности, имеющимися у педагога как субъекта педагогической деятельности; г) свойствами разных уровней индивидуальности педагога (рис. 1).



Обобщенные механизмы жизнедеятельности: механизмы базальной жизнедеятельности, механизмы движения, адаптационно-защитные (эмоциональные) механизмы, анализаторно-отражательные (сенсорно-перцептивные и когнитивные) механизмы, орудийно-отражательные и орудийно-преобразовательные (внешние, социокультурные и интериоризованные) механизмы.

Уровни индивидуальности: социально-психологический, личностный, психодинамический, нейродинамический, психоэнергетический, уровень метаболизма, психогенетический уровни.

Интегральные качества личности: свойства нервной системы, свойства темперамента, способности, система мотивов, характер, самооценка.

Развивающие компоненты ПД: планирование, анализ, моделирование, рефлексия.

Функциональные компоненты ПД: проектировочный, гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный, аналитико-результативный.

Стадиальные компоненты ПД: этап целеполагания, информационный этап, этап прогнозирования, этапы принятия решений и исполнения, общения и коммуникации, контроля и коррекции.

Рис. 1. Модель профессиональной стрессоустойчивости педагога.

С опорой на данную модель было проведено экспериментальное исследование стрессоустойчивости преподавателей педагогического колледжа, в котором ставились следующие задачи:

1. Изучить связи стрессоустойчивости со свойствами разных уровней индивидуальности.

2. Выявить различия между высокострессоустойчивыми (ВСУ) и низкострессоустойчивыми (НСУ) преподавателями на разных уровнях индивидуальности.

3. Провести тренинг с преподавателями, характеризующимися пониженной стрессоустойчивостью.

4. На основе самоотчетов преподавателей рассмотреть перенос механизмов стрессоустойчивого реагирования из ситуации тренинга в реальную педагогическую деятельность.

На социально-психологическом уровне индивидуальности в экспериментальном исследовании оценивались профессиональные стрессоры преподавателей педагогического колледжа. В анкетировании приняли участие 114 человек. По результатам «Шкалы профессионального стресса», 100 % преподавателей Свердловского областного педагогического колледжа испытывают влияние профессионального стресса. В исследовании были выявлены такие специфические стрессогенные факторы, как возрастание требований к профессиональной подготовке преподавателей (98 %), отсутствие возможности переподготовки и повышения квалификации за счет колледжа (65 %), низкая и несвоевременно выплаченная заработная плата (75 %), усиление системы контроля за деятельностью педагогов (75 %), замена классно-урочной системы на лекционно-семинарскую (54 %), новые ритуалы, процедуры и ролевые обязанности (52 %), изоляция от поддержки коллег (35 %), неудобное расписание (32 %), потребительское отношение к учебе студентов платных групп (28 %), ограниченная возможность непосредственного контакта с начальством (25 %).

В экспериментальном исследовании связей стрессоустойчивости со свойствами других уровней индивидуальности приняли участие 102 преподавателя городского (35 чел.) и областного (67 чел.) педагогических колледжей г.Екатеринбурга. В целях диагностики СУ преподавателей применялся опросник, разработанный С.В.Субботиным. Для выявления многоуровневой структуры СУ, взаимосвязей между ее компонентами и разноуровневыми свойствами индивидуальности использовались методики: опросник самооценки психических состояний Г.Айзенка, шкала тревожности Спилбергера-Ханина, а также методики (опросники), разработанные в уфимской нейропедагогической школе Г.А.Аминева и направленные на исследование разных уровней индивидуальности педагогов. По всей батарее из 11 методик получено 107 показателей.

Статистическая обработка результатов эксперимента с использованием коэффициента корреляции Пирсона ($p \leq 0.05$) позволила выявить достоверные корреляционные связи стрессоустойчивости-стрессоустойчивости (СУ-СНУ) (по методике С.В.Субботина) с рядом показателей, относящихся к разным уровням индивидуальности.

На личностном уровне СНУ преподавателей педагогического колледжа статистически значимо положительно коррелирует с тревожностью (0.57), фрустрацией (0.42), агрессивностью (0.22), ригидностью (0.28) (по опроснику самооценки психических состояний Г.Айзенка), реактивной тревожностью (0.31) и личностной тревожностью (0.53) (по шкале реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина); отрицательно коррелирует с фактором С «эмоциональная неустойчивость-устойчивость» (-0.37), с фактором Г «слабость «сверх-Я»- сила «сверх-Я» (-0.23), фактором Н «робость-смелость» (-0.23) (по опроснику 16 PF Р. Кеттелла).

На психодинамическом уровне СНУ значимо отрицательно коррелирует с предметной (-0,27) и социальной (-0,21) пластичностью и значимо положительно с предметной эмоциональностью (0,42), социальной эмоциональностью (0,43) и со шкалой искренности (-0,39) (по опроснику структуры темперамента В.М. Русалова); СНУ значимо положительно коррелирует с меланхолическим темпераментом (0,22) и отрицательно — с холерическим (-0,23) и со шкалой «гипоталамуса» (-0,25) (по методике экспресс-диагностики нейротипа индивида по П.В.Симонову).

На нейродинамическом уровне обнаружены отрицательные корреляционные связи СНУ с силой возбуждения (-0,20), силой торможения (-0,46) (по методике Я.Стреляу), а также значимая положительная корреляционная связь со шкалой Э — «эксперт» (0,20) (по методике Хермана-Шалвен).

На психоэнергетическом уровне СНУ положительно коррелирует с симптомокомплексом 12, который согласно опроснику «Тест психоэнергетики меридиан» Г.А.Аминова и др. связан с энергообеспечением печени (0,28), отрицательно коррелирует с симптомокомплексом 4 (энергообеспечение селезенки и поджелудочной железы) - (-0,24), и с симптомокомплексом 5 (энергообеспечение сердца) - (-0,20).

На уровне метаболизма СНУ положительно коррелирует с показателями, интерпретируемыми по тесту «Гиполабильности микроэлементов» Г.А.Аминова и др., как недостаток в организме селена (0,33), цинка (0,27), никеля (0,30), железа (0,28), кремния (0,26), марганца (0,22), магния (0,32), меди (0,32), хрома (0,23), кальция (0,23), калия (0,28).

На генетическом уровне СНУ статистически значимо положительно коррелирует с 20 из 24-х показателей, интерпретируемых по «Ориентировочному психогенетическому тесту» Г.А.Аминова и др., как проявления дизгеней.

Таким образом, корреляционный анализ показал наличие значимых связей стрессоустойчивости/стрессонеустойчивости преподавателей педагогического колледжа со всеми уровнями индивидуальности, рассмотренными в данном исследовании.

По результатам исследования СУ в соответствии с предложенными С.В.Субботиным нормами все представители выборки, за исключением одного, имеют высокую степень СУ. Учитывая тот факт, что данный опросник разработан для учителей школы, можно предположить, что в условиях образовательного учреждения повышенного уровня (педагогический колледж) могут адаптироваться только ВСУ педагоги. В то же время в исследуемой выборке, которая с точки зрения методики С.В.Субботина выступает как высокострессоустойчивая, имеются значительные индивидуальные различия, что позволило дифференцировать три группы преподавателей в зависимости от набранных ими баллов: ВСУ (1—26 баллов), ССУ (27—53 балла) и НСУ (54—79 баллов). Сравнительный анализ (по t-критерию Стьюдента, $p \leq 0,05$) двух крайних групп преподавателей - низкострессоустойчивых (НСУ) и высокострессоустойчивых (ВСУ) на разных уровнях индивидуальности позволил выявить следующие закономерности.

Личностный уровень. НСУ преподаватели характеризуются статистически значимо более высокой реактивной тревожностью, более высокой личностной тревожностью, большей подверженностью фрустрации, чем ВСУ преподаватели. По результатам теста Р.Кеттелла

НСУ преподавателей отличает от ВСУ преподавателей более низкий уровень эмоциональной устойчивости. Таким образом ВСУ педагоги являются эмоционально более зрелыми, лучше приспосабливающимися к требованиям профессиональной деятельности, менее подвержены колебаниям настроения (рис. 2).



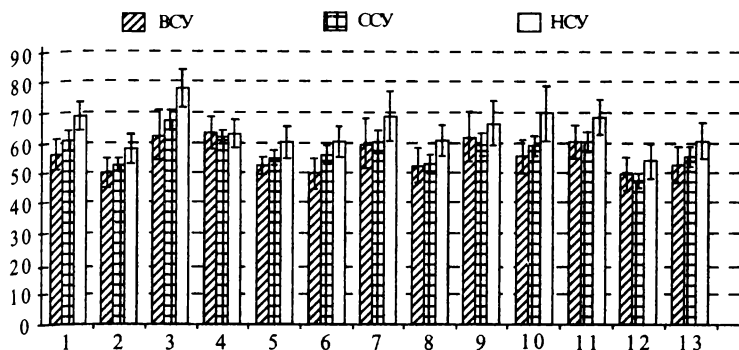
Рис. 2. Сравнение подгрупп НСУ, ССУ и ВСУ педагогов по опроснику СУ С.В.Субботина (показатель 1), тесту Айзенка (показатели 2, 3, 4, 5), шкале тревожности Спилберга-Ханина (показатели 6, 7) (по t-критерию Стьюдента, $p \leq 0,05$).

На психодинамическом уровне НСУ педагоги достоверно отличаются более высоким уровнем предметной эмоциональности как высокой чувствительности к неудачам в работе: $M(НСУ) = 55,1$; $M(ВСУ) = 43,2$; и более высоким уровнем социальной эмоциональности как высокой чувствительности к неудачам в общении: $M(НСУ) = 53,9$; $M(ВСУ) = 42,6$. Следовательно, ВСУ педагоги более спокойно реагируют на неудачи, характеризуются уверенностью в себе в ситуациях общения и профессиональной деятельности. Также НСУ педагоги отличаются от ВСУ большей откровенностью при ответах на вопросы, что говорит о более выраженной тенденции последних преподнести себя с социально желательной стороны: $M(НСУ) = 51,1$; $M(ВСУ) = 61,8$.

На нейродинамическом уровне по результатам методики Я. Стреляу НСУ педагоги отличаются от ВСУ более низкими показателями силы торможения: $M(НСУ) = 54,0$; $M(ВСУ) = 65,5$, т.е. меньшей выносливостью нервной системы по отношению к развиваемому в ней торможению.

На психоэнергетическом уровне достоверных различий между НСУ и ВСУ не обнаружено. В то же время можно отметить, что НСУ педагоги значимо чаще отмечают у себя такие признаки, как раздражительность, страхи, головокружение (что по данным уфимской школы отражает особенности энергообеспечения печени), чем среднестрессоустойчивые (ССУ) педагоги: $M(НСУ) = 68,5$, $M(ССУ) = 56,0$.

На уровне е т а б о л и з м а НСУ преподаватели статистически значимо чаще отмечают у себя признаки, интерпретируемые в «Тесте гипотабильности микроэлементов» как показатели недостаточного содержания в организме таких микроэлементов, как селен, никель, кремний (рис. 3). Как известно, недостаток селена в организме вызывает



ПОКАЗАТЕЛИ :

- 1 — селен, 4 — кобальт, 9 — молибден, 10 — медь, 13 — калий.
 2 — цинк, 5 — железо, 7 — марганец, 11 — хром,
 3 — никель, 6 — кремний, 8 — магний, 12 — кальций,

Рис. 3. Сравнение подгрупп НСУ, ССУ и ВСУ педагогов по тесту «Гиполабильности микроэлементов» (по t-критерию Стьюдента, $p \leq 0,05$)

боли в области сердца, одышку, бледность губ, лица. Дефицит селена рассматривается как возможный этиологический фактор при некоторых сердечно-сосудистых заболеваниях (инфаркт миокарда, застойная миокардиопатия, миокардиодистрофия и др.). О недостатке никеля в организме свидетельствуют снижение уровня гемоглобина в крови, боли в животе, повышенная потливость и др. Кремний необходим для нормального функционирования легких, печени, сердца, надпочечников, коры головного мозга. Недостаток кремния ухудшает состояние кожи, волосяного покрова.

На психогенетическом уровне статистически значимые различия между НСУ и ВСУ педагогами получены по 9 симптомокомплексам показателей (2, 4, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 18), интерпретируемых в «Оrientировочном психогенетическом тесте» как показатели различных дизгеней.

Поскольку методики психогенетического, метаболического и психоэнергетического уровней предполагают отнесение к себе конкретных признаков внешности, поведения, состояния здоровья, то в ответах на вопросы данных методик могут отражаться не только проявления дизгеней, особенности энергообеспечения и недостатка микроэлементов, но и самооценка, самоотношение, сознательное или бессознательное принятие или отвержение себя. С этой точки зрения возможно, что НСУ преподаватели относятся к себе, к своей внешности, здоровью и поведенческим реакциям более критично, чем ВСУ, высокий уровень самопринятия которых не позволяет им относить к себе некоторые признаки внешности (например, широкое переносье, короткую шею и т.д.). Это говорит об особой роли самооценки в детерминации уровня СУ, поэтому при разработке тренинговой программы по повышению уровня СУ значительное место было уделено коррекции самооценки.

Как можно видеть, НСУ педагоги отличаются от ВСУ по показателям всех исследуемых уровней индивидуальности, то есть низкая стрессоустойчивость представляет собой целостный симптомокомплекс разноразноуровневых свойств индивидуальности.

На основе результатов эксперимента были выделены личностные качества, свидетельствующие о низком уровне СУ и подлежащие коррекции в ходе тренинга, который был проведен Л.В.Карапетян: подверженность фрустрации, высокая реактивная и личностная тревожность, ригидность, низкая эмоциональная устойчивость, высокая предметная и социальная эмоциональность, заниженная самооценка.

Работа педагога в ходе тренинга представляет собой определенный вид деятельности, близкий по сути к учебной деятельности, в процессе которой педагог не только развивает механизмы своего функционирования как личности, но и осваивает такие компоненты учебной деятельности, как планирование, анализ, моделирование и рефлексия, которые, наряду с изменившимися личностными свойствами, будут иметь важное значение для осуществления его собственной педагогической деятельности. Данные механизмы планирования, анализа, моделирования, рефлексии (назовем их развивающими компонентами деятельности) педагог может в дальнейшем использовать для повышения эффективности функциональных и процессуальных (стадиальных) компонентов своей педагогической деятельности. В связи с этим на разных этапах тренинга деятельность педагогов должна строиться таким образом, чтобы данные механизмы, а так же функциональные и процессуальные (стадиальные) компоненты деятельности становились предметом осознания и отработки, что необходимо для переноса сформированных механизмов в реальную педагогическую деятельность

Реализация данной программы продемонстрировала, что на уровне самооценки наиболее поддаются коррекции такие качества, как личностная тревожность, предметная и социальная эмоциональность, заниженная самооценка, ригидность поведения и мышления. Это было подтверждено результатами анкетирования участников тренинга, оценивавших по семибалльной системе соответствующие показатели, сначала до, а затем после проведения тренинга, а так же контент-анализом их письменных отзывов. В то же время затруднена коррекция реактивной тревожности, эмоциональной устойчивости, склонности к фрустрации, хотя тенденция к снижению их уровня имеется (рис. 4). Возможно, эти



Рис. 4. Соотношение личностных показателей, связанных с НСУ, до и после тренинга (по t-критерию Стьюдента, $p \leq 0,05$)

качества требуют более длительной или индивидуальной коррекционной работы.

Использование коррекционной программы для повышения уровня СУ педагогов привело также к росту эффективности осуществления преподавателями различных компонентов педагогической деятельности (рис. 5). На основе самоотчетов выявлены статистически достовер-



Рис. 5. Соотношение показателей функциональных компонентов педагогической деятельности до и после тренинга (по t-критерию Стьюдента, $p \leq 0,05$)

ные различия по всем функциональным компонентам педагогической деятельности: проектировочному, гностическому, конструктивному, организаторскому, коммуникативному, аналитико-результативному, полученные на основе сравнения показателей перед началом тренинга и через 6 месяцев после завершения тренинговой работы. Наибольшие различия за этот период отмечены педагогами по аналитико-результативному компоненту: M (до тренинга) = 2,44; M (через 6 месяцев после тренинга) = 6,2.

Отмеченное преподавателями повышение эффективности выполнения функциональных компонентов педагогической деятельности можно объяснить переносом в реальную педагогическую деятельность действий планирования, анализа, моделирования, рефлексии, осваиваемых в ходе тренинга по повышению стрессоустойчивости.

Наряду с отмеченными выше позитивными изменениями по ряду личностных качеств и эффективности осуществления функциональных компонентов педагогической деятельности, выявлено также повышение уровня стрессоустойчивости педагогов по методике С.В. Субботина, которая повторно была предложена участникам тренинга через 6 месяцев после его завершения. В результате 6 из 8 педагогов, имевших до проведения тренинга среднюю степень стрессоустойчивости, перешли в группу высокострессоустойчивых, а все низкострессоустойчивые преподаватели (8 человек) поднялись до уровня средних показателей стрессоустойчивости. Различия средних значений по показателю стрессоустойчивости до и через шесть месяцев после тренинга статистически достоверны ($p \leq 0,05$) по t-критерию Стьюдента и по критерию Вилкоксона.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы:

1. Стрессоустойчивость лежит в основе успешности педагогической деятельности и является интегральным качеством педагога как индивиду, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Стрессоустойчивость необходима для эффективного осуществления любого компонента педагогической деятельности, и наоборот, овладение педагогом специальными умениями, обусловленными спецификой различных компонентов педагогической деятельности, повышает уровень его стрессоустойчивости.

2. Между высокострессоустойчивыми (ВСУ) и низкострессоустойчивыми (НСУ) педагогами существуют отличия на разных уровнях индивидуальности, что обуславливает их неоднозначную восприимчивость по отношению к стрессорам педагогической деятельности.

3. Апробация программы по повышению СУ преподавателей колледжа, включающей психологический тренинг, направленный на коррекцию выявленных в эксперименте отличительных признаков НСУ педагогов и построенный с учетом основных развивающих, функциональных и процессуальных (стадиальных) компонентов педагогической деятельности, продемонстрировала ее эффективность и возможность практического использования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б.Г.* Избр. психол. труды. Т. 1. М., 1980.
2. *Баранов А.А.* Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства. Дис. канд. ... психол. наук. СПб, 1996.
3. *Вяткин Б.А.* Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях // Стресс и тревога в спорте. М., 1983.
4. *Глотова Г.А.* Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990.
5. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М. 1986.
6. *Заремба Г.Ф.* Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
7. *Захаров А.И.* Генезис некоторых образований личности у студентов // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. М., 1976.
8. *Изюмова С.А., Аминов Н.А.* О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы человека // Вопр. психологии. 1987. № 5.
9. *Ильин Е.П.* Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема // Психол. журн. 1981. Т. 2 № 5.
10. *Калимо Р., Мейман Т.* Психологические и поведенческие реакции на стресс в условиях работы // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья. Женева, 1989.
11. *Касл С.В.* Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде. М., 1992.
12. *Кассиль Г.Н.* Внутренняя среда организма. М., 1983.
13. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. М., 1983.
14. *Коротаев А.А.* Влияние эмоционального стресса на трудовую деятельность в зависимости от типологических свойств нервной системы // Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь. 1986. Вып. 5.
15. *Космолинский Ф.П.* Эмоциональный стресс при работе в экстремальных условиях. М., 1976.
16. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Л.: ЛГУ, 1967.
17. *Купер К.Л., Дэвидсон М.* Источники стресса на работе и их связь со стрессорами вне ее // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья. Женева, 1989.
18. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования. В кн.: Эмоциональный стресс / Под ред. Л.Леви. Л., 1970.

19. *Леви Л.* Психосоматические заболевания как следствие профессионального стресса // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья. Женева, , 1989.
20. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.
21. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
22. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал.// Психологические проблемы. М., 1994.
23. *Образование: гибкие технологии* / Под ред. Г.А.Аминова. Уфа, 1997.
24. *Реан А.А.* Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
25. *Русалов М.Н.* Экспериментальные исследования эмоциональных реакций человека. М., 1979.
26. *Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960,
27. *Субботин С.В.* Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя. Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1992.
28. *Фрейд А.* Психология «я» и защитные механизмы. М.,1993.
29. *Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. М., 1995.
30. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. М., 1995.
31. *Якунин В.А.* Обучение как процесс управления. Л., 1988.
32. *Alexander F.* Psychosomatic Medicine: Its Principles and Applications. New York; Norton, 1950.
33. *Basowits H., Persky H., Korchin Sh., Grinker R.* Anxiety and stress: An Interdisciplinary Study of a Life Situation. New York; McGraw — Hill, 1995.
34. *Dohrenwend B.P.* The Social Psychological Nature of stress: A Framework for Causal Inquiry. Journal Abnormal Social Psychology, 1966, vol. 62.
35. *Fuller J.L., Thompson W.R.* Foundation of behavior genetics. St. Louis, MO: C. V. Mosby, 1978.
36. *Grinker R.R., Spiegel J.P.* Men under Stress. Philadelphia: The Blakiston Co., 1945. XIII.
37. *Hobfoll S.* Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 1988, vol. 44.
38. *Howard A., Scott R.A.* A Proposed Framework for the Analisis of stress in Human Organism // Behavioral Sciences, No. 10, 1965.
39. *Ivanovich J.M., Mattenson M. T.* Stress and work: A Managerial Perspective. London: Glenview, 1980.
40. *Janis I.L.* Psychological Stress: Psychoanalytical and Behavioral Studies of Surgical Patients. New York, etc.: Academic Press, 1974. XIV.
41. *Mechanic D.* Students under Stress. New York: Free Press, 1962.
42. *Parsons P.A.* Behavior, stress and variability. Behavior Genetics, 1988,
43. *Watson J.B., Rayner R.* Conditioned emotional reactions. Journal of Experimental Psychology, 1920, N 3, p.1—14.
44. *Wiener N.* Stress and Health. Brooks / Cole Publishing Company / California, 1992.
45. *Wolff H.G.* Stress and Disease. 2nd ed. Springfield, III: Charles C. Tomas, 1968.